

Frank Griesheimer / Alois Prinz (Hrsg.)

Wozu Literaturwissenschaft?

Kritik und Perspektiven

Francke Verlag Tübingen

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Wozu Literaturwissenschaft? : Kritik und Perspektiven : Frank Griesheimer ; Alois Prinz (Hrsg.). – Tübingen : Francke, 1991
(UTB für Wissenschaft : Uni-Taschenbücher ; 1640)
ISBN 3-7720-1697-9

NE: Griesheimer, Frank [Hrsg.]; UTB für Wissenschaft /
Uni-Taschenbücher

© 1991 · A. Francke Verlag GmbH Tübingen
Dischingerweg 5 · D-7400 Tübingen 5

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Einbandgestaltung: Alfred Krugmann, Stuttgart
Satz: Pfeifer, München
Druck und Bindung: Presse-Druck, Augsburg
Printed in Germany

ISBN 3-7720-1697-9

Bildung im Literaturstudium?

Für eine hochschuldidaktische Neubesinnung

Lamentationen und Heilserwartungen

Von einer Legitimationskrise der Geisteswissenschaften zu sprechen gehört heute schon fast zum guten Ton. Die Lehrerarbeitslosigkeit der vergangenen Jahre hat die Fachvertreter zu einer Rechtfertigung ihrer Existenz gezwungen und dadurch eine schwelende Krise zum Ausbruch gebracht: Es fehlen die Argumente, die die Öffentlichkeit der modernen, technischen Welt von der Bedeutung philosophischer, historischer, sprachlich-literarischer Fachstudien überzeugen könnten. So fliehen die Professoren in beschwörende Warnungen oder in praktische Betriebsamkeit. Die einen werden zu Propheten, die den Menschen als verantwortliches Subjekt in der technisierten Welt untergehen sehen, falls die Geisteswissenschaften ihre Stellung nicht halten, die anderen versuchen die Nützlichkeit des eigenen Tuns unter Beweis zu stellen, indem sie verwertbare Erkenntnisse und Fertigkeiten, z.B. in der computergestützten Textverarbeitung, vermitteln. Von dem Selbstbewußtsein, mit dem sich die Geisteswissenschaftler einst als das Zentrum der Universität und damit der geistigen Elite empfanden, ist dabei kaum mehr etwas übrig. Die neue Studentenschwemme, die jetzt die Fakultäten überflutet, mag die Selbstbefragung verstummen lassen, aber die innere Orientierungslosigkeit der Geisteswissenschaften wird als Sinnleere weiterbestehen, wenn es nicht gelingt, eine neue Perspektive zu gewinnen.

Bei den Versuchen der letzten Jahre, die Geisteswissenschaften zu rechtfertigen, hat vor allem Odo Marquards These von der

Kompensationsrolle Aufmerksamkeit erregt¹; angesichts der Schäden, die die Modernisierung verursache, falle den Geisteswissenschaften die Aufgabe zu, von den geschichtlichen Herkunftswelten zu erzählen, das Bestehende und Vergangene zu bewahren und für das Ästhetische zu sensibilisieren. Die Germanistik hätte danach eine vor allem tradierende und, wie man wohl sagen darf, traditionelle Rolle. Damit wollen sich aber die Fachvertreter, die sich noch nicht resignierend mit der zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutungslosigkeit der Germanistik abgefunden haben, nicht begnügen. Sie erwarten von der Literatur und der wissenschaftlichen Beschäftigung mit ihr eine Sinnperspektive für die von Zerstörung bedrohte Welt, eine Orientierung an humanen Werten, die in der Literatur, noch nicht korrumpiert durch Macht und Geld, wirksam seien. Die moderne Literatur verweigert sich allerdings einem solchen Anspruch, denn sie zeigt gerade den Verlust von Sinnorientierung auf. Nicht einmal die kritische, auf gesellschaftlichen Fortschritt zielende Aufgabe, die sich die Germanistik in den siebziger Jahren gestellt hat, dürfte im Zeitalter der Postmoderne noch glaubhaft sein. Die Erwartung, Literaturwissenschaft könne Orientierung geben in einer zunehmend orientierungslos werdenden Welt, läuft Gefahr, sich als überheblich zu erweisen und ins Lächerliche umzukippen. Den Sinnstiftern und den Untergangspropheten unter den Germanisten mag man den kichernden Engel von Thomas Rosenlöcher entgegenhalten²:

Der Kicherengel

An langen Bärten hängen die Propheten
und klopfen mit dem linken Fuß im Takt
flammenden Auges düstre Abzählverse
vor sich himmelnd: Eene, meene, mink.

1 Odo Marquard: Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften. In: O.M.: Apologie des Zufälligen. Stuttgart: Reclam 1987, S. 98-116

2 aus: Thomas Rosenlöcher: Schneebier. Salzburg: Residenz 1988, S. 58

Doch statt zu schluchzen muß der Engel kichern.

Daß es den Onkels das Kontinuum
der Menetekel ducheinandermüllert,
und sie auf einmal selber nicht mehr wissen,
was kommen wird. Mink, meene oder eh?

Als ändere ein Kichern schon die Welt.

Entfremdendes Studium

Schutzlos der Orientierungslosigkeit ausgeliefert sind die Studierenden, die das Fach als ein Sammelsurium von Spezialveranstaltungen erleben, in denen die unterschiedlichsten, oft nicht einmal dargelegten Methoden praktiziert werden. Da wundert es nicht, daß bei entsprechenden Umfragen regelmäßig der Ruf nach mehr Überblicksveranstaltungen ertönt. Den Studienbetrieb erfahren die Studierenden als ein Hin und Her zwischen Beliebigkeit und Wissenschaftlichkeit: Eine immer elaborierter werdende Fachterminologie weist das Tun als wissenschaftlich aus, aber warum denn nun dieser oder jener Gegenstand behandelt wird, erscheint zufällig. Und immer neue Fragestellungen und Gegenstände drängen in die Literaturwissenschaft ein; Trivialliteratur, Verfilmungen, Textverarbeitung, Geschichte des Lesens, Literatur und Mentalitätsgeschichte usf. reichern das Spektrum an und vergrößern ständig das Zufallsprinzip, nach dem der einzelne Studierende je nach den Forschungsliebhabeereien der Dozenten mal dies und mal jenes in den Veranstaltungen zu hören bekommt. Die Vielfalt ist zweifellos anregend und hält das Fach lebendig, aber wenn die Zusammenschau fehlt, ergibt sich schnell ein Spezialistentum, bei dem das Warum und Wozu immer weniger beantwortbar ist. Kein Wunder, daß sich viele angehende Germanisten wie Bälle in einem Spiel vorkommen, das sie nicht selber in der Hand haben. Die Entfaltung eines persönlichen Be-

zugs zu den Gegenständen des Faches, den literarischen Texten, gelingt, wenn überhaupt, eher neben als in dem Studium.

Krise und Erneuerung des Bildungsbegriffs – auch im Studium?

Die zunehmende Spezialisierung innerhalb des Faches hat die Germanistik vom Bildungsbegriff abgekoppelt, der lange Zeit für sie leitend gewesen ist. Wenn man früher davon ausgehen konnte, daß der Germanist einen umfassenden Einblick in die deutsche Literatur vor geistesgeschichtlichem Hintergrund besaß, so läßt sich heute kaum mehr angeben, was von einem Absolventen erwartet werden kann. Versuche, einen einheitlichen Kanon z.B. mit dem Mittel zentral gestellter Klausurthemen noch zu retten, wirken hilflos, weil sie erst recht zu einem Lotterieverfahren führen: Glück hat, wer sich zufällig auf die richtigen Gebiete vorbereitet hat. Es ist freilich nicht nur die innerwissenschaftliche Entwicklung, die die tradierte Bildungsvorstellung in eine Krise gebracht hat. In einer internationalen Welt kann ein literarischer Kanon, der an der Nationalliteratur oder der abendländischen Literatur ausgerichtet ist, nicht mehr zentraler Bildungsinhalt sein; ebenso ist die Beschränkung auf die Buchkultur kaum geeignet, Bildung in der Mediengesellschaft zu verbürgen. An die Stelle eines vorwiegend über die Inhalte definierten Bildungsbegriffs ist deshalb in Schule und Hochschule schon seit den sechziger Jahren die methodische Kompetenz als Zielvorstellung getreten: Nicht die Aneignung der literarischen Tradition, sondern die Fähigkeit zu Analyse und Kritik soll Ziel von Unterricht und Studium sein. Solche Kompetenzen sind auf verschiedene Gegenstände anwendbar, so daß auf eine Auswahl von Kulturgütern als Bildungsinhalte verzichtet werden kann. Erkauft hat man sich diese Befreiung vom traditionellen Bildungsbegriff mit einer Abwertung der inhaltlichen Dimension. Die dadurch entstandene Entfremdung gegenüber den Gegenständen des Faches empfinden Studierende als ein Hauptproblem des germanistischen Studiums.

So stellt sich heute die Frage, ob die universitäre Lehre nicht doch wieder ein Ort werden sollte, wo nicht nur Texte als Analyseobjekte untersucht und theoretische Modelle diskutiert werden, sondern Erfahrung mit Literatur sich ereignen kann. Das würde heißen, daß der eigene Verstehensprozeß mit den subjektiven Anteilen, die jede lebendige Rezeption literarischer Texte kennzeichnen, in den Veranstaltungen in den Mittelpunkt rückt. Eine solche Ausrichtung des Studiums entspräche der Erneuerung des Bildungsbegriffs, wie sie derzeit in der Erziehungswissenschaft vollzogen wird. Die einseitige Betonung des Lernaspekts, der die Bildungspolitik vor allem der 70er Jahre kennzeichnete und sich etwa in durchstrukturierten, lernzielorientierten Lehrplänen für die Schulen auswirkte, wird heute als eine technokratisch ausgerichtete Verengung gesehen, bei der es nur auf den Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten ankomme und nicht auf die Ermöglichung erfüllten Menschseins. Mit der gegenwärtigen Erneuerung des Bildungsbegriffs ist nicht eine Rückkehr zu der verdinglichten Auffassung des 19. Jahrhunderts gemeint, wo Bildungswissen zum Ausweis bürgerlicher Gesellschaftsfähigkeit geworden war; es geht heute um die (spät-)aufklärerische Tradition, nach der die Entfaltung aller inneren Kräfte in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen gemeint ist. Nicht auf die einzelnen Wissensinhalte soll es ankommen, sondern auf die innere Prägung, die der Mensch durch die Auseinandersetzung mit den Bildungsinhalten erfährt. Das erfordert eine Verstärkung des personalen Aspektes in den Bildungsprozessen und bedeutet bei der Beschäftigung mit Literatur, daß Entfaltung von Kreativität, Förderung der Imaginationsfähigkeit, Herstellung von Bezügen zwischen eigener Erfahrungswelt und literarischem Text mindestens ebenso wichtig sind wie textgerechtes Interpretationsergebnis und literaturhistorische Einordnung. In der Schule sind entsprechende Umorientierungen bereits in vollem Gange, in den Hochschulen finden sich erst Ansätze dazu.

Nun kann man den Ausbildungsauftrag der allgemeinbildenden Schule natürlich nicht einfach mit den Zielen einer universi-

tären Ausbildung gleichsetzen. Aber bloßes Spezialwissen macht m.E. den kompetenten Germanisten noch nicht aus; er sollte vielmehr befähigt sein, literarische und sprachliche Bildung in der Gesellschaft – für Heranwachsende und Erwachsene, in Unterricht, Vortrag, Rezension, Edition usw. – zu vermitteln; für die Ausbildung bedeutet dies, daß Studierende einerseits selbst vielfältige Bildungserfahrungen machen sollen, daß sie aber zugleich eine Vermittlungskompetenz erwerben. Beidem wird ein Studium, das als entfremdend erfahren wird, nicht gerecht. Der Anspruch von Studierenden, daß es im Studium auch um ihre eigene Bildung, um die persönlich verantwortete Auseinandersetzung mit literarischen Erfahrungen gehen soll, ist nicht nur ein begreiflicher subjektiver Wunsch, sondern zielt auf die Voraussetzung, die überhaupt erst ermöglicht, der gesellschaftlichen Vermittlungsaufgabe gerecht zu werden. Von dieser allerdings entfernt sich eine Germanistik zusehends, wenn sie sich einer Fachsprache bedient, die einem allgemeineren Publikum kaum noch verständlich ist, und wenn sie sich auf Analysemethoden beschränkt, die nur von Spezialisten beherrscht werden können. In der Lehre müßte immer wieder die Brücke zur Allgemeinverständlichkeit geschlagen werden. Daß Germanisten es in den vergangenen zwei Jahrzehnten zusehends verlernt haben, so zu sprechen, daß sie auch von einer breiteren Öffentlichkeit verstanden werden, hat zweifellos ganz wesentlich dazu beigetragen, daß das Ansehen des Faches abgesunken ist. Der oft geradezu krampfhaft Versuch, es den exakten Wissenschaften in der Formalisierung und Spezialisierung gleichzutun, hat nicht die gesellschaftliche Anerkennung gebracht, die man sich damit erwünschte. Mehr als in anderen Fächern liegt der Sinn des Studiums nicht so sehr in der Wissensvermittlung als in der Art des Umgangs mit den Gegenständen, in den Prozessen der Aneignung und der Weitergabe. Im Widerspruch dazu steht die Tatsache, daß germanistische Veranstaltungen vielerorts von einer geradezu erschreckenden Einfallslosigkeit geprägt sind. Viele Studierende lernen in ihrem Studium nichts anderes kennen als die wissenschaftliche Vorlesung der Dozenten und einen Seminarbetrieb, in dem in jeder

Sitzung ein Referat gehalten und anschließend eine Diskussion geführt wird, die sich allzuoft in einem Zwiegespräch zwischen dem Dozenten und dem Referenten erschöpft. In einer studentischen Erstsemesterzeitschrift, die zu Beginn des laufenden Semesters (Winter 1990/91) erschienen ist, lese ich im Beitrag einer Magisterstudentin: »Zu 99 % wird ein Referat von mehr oder weniger guter Qualität gehalten, während der Rest gelangweilt und passiv dasitzt. Außer Dozent und Referent trägt niemand aktiv etwas zum Thema bei. Eine Diskussion kann so kaum entstehen. So stößt man denn auch während der Lehrveranstaltungen selten auf neue Erkenntnisse, es sei denn, man informiert sich selber.«

Wenn die Universität nicht auf den Anspruch, ein Ort für Bildungserfahrungen zu sein, verzichten will und wenn sie die Befähigung zur Vermittlung von Bildungserlebnissen als ein Ziel in der geisteswissenschaftlichen Ausbildung sieht, dann wird sie zu anderen und vielfältigeren Lehrformen finden müssen.

Perspektiven einer veränderten Lehre

Vermittelnde Sprache

Germanistikstudium heißt für Studierende heute zunächst einmal, sich die Gepflogenheiten des germanistischen Sprachgebrauchs anzueignen. Wie prägend dies ist, erfahre ich immer wieder in den Schulpraktika der Gymnasialstudenten, die im Unterricht Mühe haben, eine für Schüler verständliche Ausdrucksweise zu finden. Die Fähigkeit, Fachinhalte über die Fachgrenzen hinaus zu vermitteln, wird in den literaturwissenschaftlichen Veranstaltungen offensichtlich mehr ausgetrieben als entwickelt. Damit verfehlt das germanistische Studium nicht nur einen Qualitätsanspruch, der für die überwiegende Mehrzahl der Absolventen gerade wichtig wäre, sondern etabliert auch im Bewußtsein der Studierenden eine elitäre Bildungseinstellung: Man weist sich dadurch als kompetent aus, daß man mit der Fachspra-

che umzugehen weiß. Das verführt zum Einschüchterungsgehave: Wer mitreden kann, gehört zum Kreis der Gebildeten. Ein gesellschaftlicher Einfluß eines solchen Bildungskapitals³ ist im Zeitalter der Medien allerdings immer weniger gegeben; die Germanistik manövriert sich vielmehr in eine Ghettosituation hinein, wenn sie sich in dieser Weise ihre Bedeutung beweisen will; die Eingeweihten verstehen sich, aber außerhalb kümmert man sich nicht mehr um diese Spezialisten, deren Wissen verzichtbar erscheint.

Ich halte es deshalb für wichtig, daß im Studium nicht nur der Weg hin zur germanistischen Fachterminologie, sondern ebenso derjenige zurück zur allgemeinverständlichen Sprache gezeigt wird. Der kompetente Germanist ist dann nicht derjenige, der seine Fachsprache zur Schau trägt, sondern derjenige, dem es gelingt, die Inhalte und Verfahren, mit denen sich die Germanistik beschäftigt, allgemeinverständlich (und dennoch genau und differenziert) zu vermitteln. Es geht dabei nicht einfach um Übersetzung von Fachsprache in Alltagssprache, sondern um eine vermittelnde Sprache, bei der z.B. dort, wo ein Fachbegriff präziser ist, auf diesen hingeführt wird (was größere Redundanz zur Folge hat) und die Vorwissen und -erfahrungen der Rezipienten einbezieht. Konkret wäre deshalb für das Studium zu fordern, daß schriftliche Formen wie Rezension, Essay, Autorenporträt ebenso wie der allgemeinverständliche Vortrag geübt werden.

Entdeckendes Lernen

Immer häufiger treffe ich in der letzten Zeit bei Germanistikstudenten die Einstellung an, man dürfe mündlich und schriftlich im Studium nur das äußern, was man als gesicherte wissenschaftliche Erkenntnis irgendwo gefunden habe. Die heutige Lehre in den Hochschulen ist offenbar dazu angetan, nicht das eigene Denken der Studierenden, sondern die Wiedergabe von Gelesenem und Gelerntem zum Ausweis von Studienerfolg werden zu lassen. Es mangelt an methodischen Anstrengungen, die Lehre

3 Begriff nach Pierre Bourdieu

so zu gestalten, daß die Selbständigkeit im Umgang mit den literarischen Texten angemessen gefördert wird. Das zeigt sich besonders deutlich an der Art und Weise, wie die germanistische Fachsprache vermittelt wird: Den Studierenden wird kaum die Gelegenheit gegeben, die Fachbegriffe in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen selbst zu gewinnen, vielmehr werden die Termini einfach vorgegeben, wenn nicht sogar vorausgesetzt. Das verhindert die entdeckende Arbeit an den Gegenständen, weil sich zwischen den Untersuchenden und den Gegenstand der Begriff drängt, der vorab schon das Ergebnis festlegt. Ich habe mehrfach Verwunderung bei Studierenden festgestellt, wenn ich sie mit meiner Erwartung konfrontiert habe, daß sie bei der Annäherung an einen Gegenstand oder ein Problem mit eigenen Beobachtungen und Empfindungen beginnen sollten. Gewiß hängen solche Reaktionsweisen auch mit dem grundsätzlichen Wandel in der Einstellung zum Studium, wie er in den vergangenen fünfzehn Jahren erfolgt ist, zusammen. Die heutige Studentengeneration ist eher bereit, sich auf ein bloßes Reproduzieren von angeeigneten Erkenntnissen einzulassen – nicht weil sie denkfaul wäre, aber vielleicht weil in der modernen, anregungsreichen Welt für viele das Studium nicht mehr der zentrale Ort ist, an dem die Auseinandersetzung mit grundlegenden Lebensfragen stattfindet. Die Hochschule wird eher als ein Dienstleistungsbetrieb betrachtet, an dem man sich die für die Karriere notwendige Qualifikation holt. Während der Dozent vor zehn oder zwanzig Jahren davon ausgehen konnte, daß – aufgrund der kritischen Einstellung vieler Studierender – nicht einfach Vorgesetztes übernommen, sondern die Auseinandersetzung in die Seminare hineingetragen wurde, muß er heute die Anstöße zu eigener Reflexion und selbständigem Umgang mit den Gegenständen gezielt einbringen. Mir scheint, daß die Hochschullehrer die dafür zur Verfügung stehenden Methoden noch lange nicht ausgeschöpft haben und es vielleicht oft auch allzusehr als bequem empfinden, daß der Studienbetrieb konfliktloser verläuft.

Als Verdeutlichung meiner Vorstellung einer abwechslungsreichen, stärker studentenorientierten Lehre nenne ich ein Bei-

spiel: Zu den lange bekannten Verfahren in Seminaren gehört der Vergleich verschiedener Fassungen eines Gedichts. Schon im Material liegt dabei der Ansatz zum entdeckenden Lernen: Der literarische Text wird nicht in seiner endgültigen Fassung, sondern in seinem Entstehen vorgeführt. Die Interpretation kann aus der Beobachtung der Genese gewonnen werden. Dieses genetische, entdeckende Lernen kann nun noch verstärkt werden, wenn man nicht einfach die verschiedenen Fassungen (z.B. des »Römischen Brunnens« von C.F. Meyer, um das bekannteste Beispiel zu nennen) gleichzeitig den Studierenden vorlegt, sondern zuerst nur eine frühe mit dem Auftrag, die Teilnehmer möchten sich überlegen, was sie, wenn sie der Autor wären, am Text ändern würden. Erst dann wird eine spätere Fassung bekannt gegeben, die nun mit den eigenen Änderungsvorstellungen verglichen wird. Wenn noch weitere Fassungen des Autors vorliegen, kann die Arbeit in gleicher Weise weiter fortgesetzt werden. Es kommt dabei nicht darauf an, möglichst die Änderungen des Autors zu treffen. Die Studierenden schlagen u.U. ganz andere Wege ein als die, die der Autor gewählt hat, was dann dessen Stilwillen umso deutlicher sichtbar werden läßt (bei Meyer z.B. Abkehr von der späromantischen Ausdrucksweise zugunsten einer Hinwendung zum Bildgedicht). Insgesamt hält eine solche Vorgehensweise im Seminar zu einer besonders genauen Beobachtung von Einzelheiten an, die bei der Interpretation eines isoliert vorgelegten Textes oft nur mit Hilfe gängelnder Einzelfragen gelingt. – Solche Verfahren des entdeckenden Lernens sind nicht einfach methodischer Trick, sondern Ausdruck einer Grundeinstellung, die den Studierenden vermittelt werden soll, nämlich Neugierde für die Gegenstände des Faches, Vertrauen in die eigene Entdeckerfähigkeit und Lust am selbständigen Denken.

Chancen und Grenzen des fragend-entwickelnden Lehrgesprächs

Als eine Hauptmethode, das selbständige Denken zu entwickeln, gilt das fragend-entwickelnde Lehrgespräch, das – neben dem

Referat – als die verbreitetste Vermittlungsform in geisteswissenschaftlichen Hochschulseminaren gelten kann. Es ist in der Spätaufklärung mit Berufung auf Sokrates als sogenannte sokratische Lehrmethode eingeführt worden; es sollte die dozierende Methode, bei der der Unterrichtende nur vorträgt und dann das vermittelte Wissen abfragt, ablösen. Bei der sokratischen Methode wird der Stoff nicht einfach vorgetragen, vielmehr stellt der Unterrichtende Fragen, die die Teilnehmer selbst schrittweise zu den geplanten Erkenntnissen gelangen lassen. Im aufklärerischen Sinn sollte so die geistige Selbsttätigkeit als Hinführung zur Mündigkeit entfaltet werden. Man kann sagen, daß selbst heute, 200 Jahre nach der Aufklärung, die Kritik an den nur dozierenden Lehrformen nicht überflüssig geworden ist; noch immer läuft so manches Seminar überwiegend als Monolog des Dozenten ab, selbst wenn diesem die Gesprächsform als angemessenere Lehrform vorschwebt. Allerdings hat auch das fragend-entwickelnde Lehrgespräch seine Tücken. Obschon im Namen einer Erziehung zur Selbständigkeit eingeführt, wird es immer wieder zu einem Instrument der Gängelung: Der Lehrende hat eine klare Zielvorgabe, auf die er mit Fragen so hinsteuert, daß das herauskommt, was er sich vorgenommen hat. Da interessiert dann sehr rasch nicht mehr, was die Studierenden wirklich denken, sondern nur noch, ob ihre Beiträge in den vorgesehenen Seminarfahrplan hineinpassen. Die Studierenden lernen, daß sie die Bausteine zu liefern haben, die der Lehrende für sein Interpretationsgebäude braucht. Entweder werden sie zu braven Gefolgsleuten, die es verstehen, dem Dozenten von den Lippen zu lesen, oder sind berührt von einem Gefühl der Peinlichkeit angesichts der Fragen, die für den Fragestellenden gar keine wirklichen Fragen sind, und verstummen. – Die Einsicht in den dialektischen Umschlag, der das fragend-entwickelnde Lehrgespräch mit seinem ursprünglich emanzipatorischen Charakter zu einem Instrument der Gängelung werden läßt, sollte nun allerdings nicht eine Rückkehr zu rein dozierenden Vermittlungsformen rechtfertigen; der Anspruch, der hinter dem aufklärerischen Lehrverfahren steht, ist aufrechtzuerhalten. Einlösbar ist er aber nur, wenn das Lehrge-

sprach nicht streng gesteuert verläuft, sondern von Fragestellungen ausgeht, die Spielraum in der Bearbeitung eröffnen und zu einer Auseinandersetzung zwischen den Beteiligten führen können. Von seiten des Lehrenden muß ein Interesse an den Denkschritten der Studierenden, an ihren eigenen Überlegungen, ihrer Sicht der Sachverhalte vorhanden sein. Dies ist gerade im Literaturstudium auch durch die Sache, um die es geht, geboten, provozieren literarische Texte doch immer wieder unterschiedliche Interpretationen, die z.T. durchaus nebeneinander ihre Rechtfertigung besitzen. Das fragend-entwickelnde Lehrgespräch sollte deshalb immer im Hinblick auf ein freies Gespräch eingesetzt werden, in dem es nicht mehr die eindeutige Positionszuweisung für den Fragenden und den Antwortenden gibt. Dies kann sich als Ablauf oft schon innerhalb einzelner Seminarsitzungen ergeben, wenn sie mit stärkerer Lenkung durch den Leiter (der auch mal ein Studierender sein kann) beginnen und dann in eine freie Diskussion übergehen.

Personaler Bezug

Der Anspruch, literarische Texte im Studium nicht losgelöst von persönlicher Betroffenheit als bloße Analyseobjekte abzuhandeln, erfordert eine Berücksichtigung der emotionalen und imaginativen Ebene. Das schließt auch Bezüge zur eigenen Erfahrungswelt ein. Wie aber ist dies in der Hochschule möglich? Eine Rückkehr zum andächtig-ergriffenen Zelebrieren von Dichtung, wie es bis in die sechziger Jahre hinein gerade von den bedeutendsten Fachvertretern gepflegt wurde, ist nicht gemeint, denn den Studierenden blieb da nur das Nachempfinden. Ausgehend von der Rezeptionsästhetik wird heute die Vielfalt der je subjektiven Zugänge zu den literarischen Texten betont. Soll also das Hochschulseminar zum Lesezirkel werden, in dem man seine Eindrücke austauscht und den eigenen Lebensproblemen in gruppendynamisch gefärbter Atmosphäre nachgeht? Unsere Zeit mit ihrer Bevorzugung des Privaten ist solchen Tendenzen nicht abgeneigt. Therapieerwartungen dringen in alle gesell-

schaftlichen Bereiche, auch in die Hochschule ein. Ein kennzeichnendes Beispiel für den Wandel, der sich im alltäglichen Reden über Literatur in den letzten Jahren vollzogen hat, ist für mich die Tatsache, daß man heute (selbst vor laufender Fernsehkamera) ganz ungeniert und mit leuchtenden Augen davon sprechen kann, man habe bei der Lektüre eines Buches sehr geweint. Solche Intimisierungen sind m.E. in der Hochschule fehl am Platz. Hier ist eine Balance zwischen privatem Bezug und wissenschaftlich-öffentlichem Anspruch anzustreben; das widerspricht nicht dem Wesen der Literatur, sondern greift ein Kennzeichen ihrer Wirkungsweise auf: Fiktion handelt nicht von ihren Lesern, ermöglicht diesen aber, Eigenes in der Maske des Fremden wiederzufinden. Sie bildet einen Schutz, daß das Private nicht ausgesprochen, aber doch mitgemeint sein kann.

So wäre auch in der Hochschule davon auszugehen, daß die Lehrformen den impliziten persönlichen Bezug ermöglichen, aber nicht eine Erwartung subjektiver Bekenntnisse entstehen lassen. Das läßt sich schwer in handfeste Lehrmethoden umsetzen, denn es geht um das, was jeweils zwischen den Zeilen bzw. gesprochenen Worten mitschwingt. An einem Beispiel möchte ich aber zeigen, daß es auch bestimmte Verfahren gibt, den persönlichen Bezug einzubeziehen, ohne Privates zum öffentlichen Thema zu machen. Ein Seminar über den Tod in der Literatur habe ich damit begonnen, daß ich zwei Fragen an die Tafel geschrieben habe: »1. Angenommen, ein Freund (eine Freundin) von mir stirbt. Was geht mir durch den Kopf? – 2. Wie möchte ich am liebsten sterben?« Die Studierenden sollten je eine kurze Antwort zu den beiden Fragen auf einen Zettel schreiben. Diese Antworten wurden weder vorgelesen noch eingesammelt, sie blieben eine rein persönliche Notiz. Aber sie bildeten für jeden einzelnen die Folie, vor der er dann die von mir referierten Hauptthesen der Geschichte des Todes nach Ariès und dann die literarischen Texte wahrnehmen konnte. Wissenschaftliche Theorie und Literatur wurden so zum persönlichen Alltagsbewußtsein in Beziehung gesetzt. Die mentalitätsgeschichtliche Fragestellung vermittelte dabei zwischen Alltagsleben und Literatur und ermöglichte zu-

gleich eine Objektivierung. – Ich meine, solche kurzen selbstreflexiven Phasen sollten stärkere Berücksichtigung finden. Sie zielen nicht auf einen direkten Erkenntnisertrag, sondern signalisieren, daß ein persönlicher Bezug, auch wenn er nicht ausdrücklich im Seminargespräch thematisiert wird, mitgedacht werden kann. – Eine ähnliche Zielsetzung verfolge ich, wenn ich in Literaturvorlesungen Textauszüge vorlese, und zwar nicht nur als belegende Zitate, sondern um den literarischen Text in seiner sprachlichen Qualität zur Wirkung kommen zu lassen. Schon die völlige Stille, die sich in solchen Situationen in Hörsaal einstellt, zeigt, daß im Hören auf einen Text eine Konzentration möglich wird, die mit theoretischen Ausführungen kaum erreichbar ist; statt des ständigen Drüber-Redens ereignet sich Literatur im Hier und Jetzt als Erfahrung für den Hörer. Es soll bei einem solchen Vorlesen nicht um schauspielerisch-rhetorische Leistung gehen, in der sich mehr der Vortragende zur Schau stellt, als daß er den Text vermittelt. Kein Aufdrängen von Empfindungen soll erfolgen, wohl aber Raum geschaffen werden, daß ästhetisches Erleben stattfinden kann.

Studierende nehmen solche Signale des Erfahrungsbezugs dankbar auf. Ihnen ist dabei auch wichtig, daß sich der Unterrichtende als Person zu erkennen gibt, als jemand, der nicht nur neutraler Vermittler fertiger Erkenntnisse ist, sondern der sich selbst kognitiv und emotional mit den Texten auseinandersetzt, der sich Fragen stellt, sich neuen Erfahrungen aussetzt. Dieses Sichtbarmachen der Person des Lehrenden bedeutet keine Rückkehr zu den herrscherlichen Allüren von Großordinarien, wie sie vor der Studentenrevolte nicht selten waren; aber wir sollten uns als Lehrende nicht so zurücknehmen, daß unser eigenes Interesse an den Gegenständen nicht mehr sichtbar ist. Wenn es eine zentrale Funktion von Literatur ist, daß sich der Leser durch Lektüre mit sich selbst auseinandersetzt, dann muß etwas davon auch im Hochschulbereich spürbar werden. Der persönliche Bezug des Lehrenden und des Lernenden zu den Gegenständen und Fragestellungen ist Voraussetzung dafür, daß sich Bildung im oben angedeuteten Sinne ereignen kann.

Die gesellschaftliche Bedeutung der Literatur würde allerdings einseitig gesehen, wenn man nur von der Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst spräche. Literarische Texte lassen den Leser auch fremde Erfahrungsperspektiven nachvollziehen, führen ihn damit über sich selbst hinaus. Nicht nur Neugier aufs Andersartige wird damit befriedigt, die Literatur hat vielmehr Teil an der Entfaltung der Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenübernahme, die in einer entwickelten Gesellschaft für das menschliche Zusammenlegen unerlässlich ist: Wo jedem das Recht zugesprochen wird, ein Individuum zu sein, kann der soziale Zusammenhang nur gewahrt bleiben, wenn jeder zugleich auch in der Lage ist, Wahrnehmungs-, Erlebens- und Denkweisen anderer nachzuvollziehen. Bis in ihre Ausdrucksmittel hinein – etwa die Mittel des inneren Monologs oder der erlebten Rede – erweist sich in diesem Zusammenhang die Literatur als Medium, das uns fremde Innensicht vermittelt und so zur Empathie und Perspektivenübernahme anhält. Für den Leser bedeutet das, daß er sich auch unbequemen Ansichten aussetzen muß, daß er Widersprüchliches nicht übergehen darf und bereit ist, eingefahrene Vorstellungen und Denkweisen probeweise zu verlassen. Wenn dieser Aspekt von der Literaturwissenschaft ernster genommen würde, könnte wohl besser, als dies in der Regel geschieht, auch gegenüber der Öffentlichkeit deutlich gemacht werden, daß literarische Bildung mit elementaren sozialen Fähigkeiten zu tun hat und daß sie auch im Medienzeitalter ihre Funktion nicht verloren hat, denn kein Medium vermittelt so intensiv Innensicht wie die literarische Sprache. Eine verstärkte Berücksichtigung des Fremdverstehens im Literaturstudium hat nicht völlig veränderte Lehrmethoden zur Folge; sie erfordert aber den Vorrang für ein ernsthaftes Sich-Einlassen auf die Texte, auf die in ihnen gestalteten Inhalte, Personenkonstellationen, Konflikte. Eine Germanistik, die sich statt um die Inhalte mehr um die stilistischen Strömungen oder die formalen Merkmale kümmert, wird die Dimension des Fremdverstehens nicht zur Entfaltung bringen. Der Entwicklung

der Figuren, ihren Auseinandersetzungen, ihren Motiven, ihren wechselseitigen Erwartungshaltungen nachzuspüren erweist sich, so bescheiden und traditionell sich das anhören mag, als eine nach wie vor aktuelle Aufgabe literarischer Bildung und literaturwissenschaftlicher Beschäftigung.

Literarische Schreiberfahrungen

Eine Möglichkeit zur Vertiefung von Empathie und Perspektivenübernahme bieten literarische Schreibübungen. Die Einbeziehung des sogenannten kreativen Schreibens in das Studium stellt die vielleicht auffälligste hochschuldidaktische Änderung der letzten Jahre dar. Statt nur interpretierend und analysierend Figuren zu untersuchen, kann schreibend die Perspektive entfaltet werden, etwa durch die Ausformulierung eines inneren Monologs, den eine Figur an einer gegebenen Stelle für sich gesprochen haben könnte, durch Umerzählen einer Episode aus veränderter Perspektive, durch Gestaltung eines möglichen Dialogs. Allerdings finden gerade diese Formen des kreativen Schreibens, die sich ohne weiteres in Interpretations- und Analyseseminare einbauen lassen, eher weniger Berücksichtigung. Das kreative Schreiben wird in der Regel in gesonderten Schreibwerkstätten, die inzwischen an fast allen Hochschulen zu finden sind, praktiziert. Im Vordergrund steht dabei das expressive, personale Schreiben, der literarische Ausdruck eigener Erfahrungen. Auch dieses personale Schreiben hat seine Funktion für die germanistische Ausbildung, lassen sich doch die Verfahren, Möglichkeiten und Schwierigkeiten des literarischen Ausdrucks auf diese Weise sozusagen am eigenen Leibe erleben. Das kreative Schreiben sollte allerdings nicht als Kompensation der objektivierenden Literaturanalyse zum bloßen Spielfeld für Selbstaussdruck werden, so sehr die Psychologisierungstendenzen unserer Zeit dazu verführen. Ich bin im Universitätsbereich deshalb eher etwas zurückhaltend mit dem Einsatz expressiver⁴, autobiographisch aus-

⁴ Zum Begriff vgl. Jürgen Fröchling: Expressives Schreiben. Frankfurt a.M.: Lang 1987

gerichteter Schreibverfahren; ich zeige den Studierenden die Möglichkeiten, die es hier gibt, schreibe mit ihnen in den Sitzungen und bespreche die Erfahrungen, die dabei mit dem Schreiben gemacht werden. Aber ich betone den Versuchscharakter unseres Vorgehens, damit nicht der Eindruck entsteht, man sei schon ein bedeutender Schriftsteller, wenn man in der Schreibwerkstatt persönliche Texte verfaßt hat. Wichtig ist mir, daß darüber hinaus auch das literarische Schreiben als Auseinandersetzung mit dem Fremden zu seinem Recht kommt. Schreibarrangements, die darauf abzielen, sind auch besser mit den institutionellen Bedingungen einer Universität vereinbar, denn sie sind auch in größeren Gruppen und mit Teilnehmern, die sich kaum kennen, durchführbar. Bei allen Formen des kreativen Schreibens im Germanistikstudium kommt es weniger auf das Produkt, den gelungenen Text, als auf die Schreiberfahrung, den Einblick in Gestaltungsprozesse an. Für viele Studierende ist es wichtig, daß zunächst überhaupt einmal Schreibblockaden, die sich in ihrer schulischen und universitären Sozialisation ergeben haben, abgebaut werden. Die Möglichkeiten, die die Schreibwerkstattarbeit dafür bietet, werden vor diesem Hintergrund als befreiend empfunden. Die intensive Beschäftigung mit formalen und inhaltlichen Gestaltungsfragen, die durch das eigene Schreiben erfolgt, eröffnet dann Einblicke in Fragen der Poetik, sensibilisiert für Bedeutungsdimensionen und macht auf die Wechselwirkung zwischen innerer Vorstellungsbildung und sprachlichem Ausdruck aufmerksam. Darüber hinaus hält das literarische Schreiben zum genauen Wahrnehmen, Empfinden und Denken an, denn literarische Sprache zeichnet sich, wo sie ernst genommen wird, durch Prägnanz und Dichte aus (deshalb muß man der Gefahr der Gefühlsduselei, die beim kreativen Schreiben auch gegeben ist, ggf. gezielt begegnen – weniger durch Kritik als durch Schreibarrangements, die zur Entdeckung differenzierterer Ausdrucksmöglichkeiten anhalten).

Bei der Einbeziehung literarischer Schreibversuche nimmt auch der Dozent eine etwas veränderte Position ein; da er immer auch

selbst mitschreiben sollte, ist er nicht mehr nur derjenige, der die Veranstaltungen leitet, Wissen und Methoden vermittelt, sondern einer, der selbst in der Situation Erfahrungen macht, tendenziell ein Gleicher unter Gleichen. Natürlich hat er die Aufgabe, zu den Schreibversuchen hinzuführen, sie einzubetten und damit zugleich zu zeigen, wie man in dem sehr sensiblen Bereich des kreativen Schreibens Anregungen geben, Wege öffnen, Vertiefungen erreichen kann. Aber er ist immer zugleich ein Mit-Betroffener, der sich dem literarischen Gestalten selbst aussetzt.

Zum Schluß

Die hier genannten Perspektiven, die mir für ein lohnendes Germanistikstudium vorschweben, gründen letztlich alle in der einen Überzeugung, nämlich daß die Literatur nicht einen vom Alltagsleben abgehobenen Bereich darstellt, sondern daß sie in ihren Inhalten, ihrer Wirkung und ihren Formen auf das Alltagserleben reagiert und auf es einwirkt. Darin sehe ich eine Rechtfertigung für die Beschäftigung mit Literatur, und darauf sollte auch das Studium bezogen sein. Man kann, was Literatur bewirkt, Bildung nennen, nicht im Sinne eines Bildungswissens, sondern im Sinne der Bildung zum Menschsein, zur Fähigkeit der Selbsterkenntnis und des Fremdverstehens, zur differenzierten Problemsicht, die nicht auf vorschnelle Lösungen drängt und auch Widersprüche aushält. Der Germanist sollte mit solchen Bildungserfahrungen vertraut sein und zugleich die Fähigkeit haben, andere Menschen an die literarischen Erfahrungen heranzuführen.